مجلة أبحاث اليرموك "سلسلة العلوم الانسانية والاجتماعية" المجلد ١١، العدد ٤، ١٩٩٥، ص ص ٩-٤٢

الخصائص السيكومترية لصورة أردنية معدلة من مقياس "هالنجر" في الإدارة التعليمية

تاريخ استلام البحث ١٨/١٠/١٩٩٣ تاريخ قبول ١٢/٣/١٩٩٤

يوسف سوالمة و يحيى شديفات*

جامعة اليرموك، إربد، الأردن

ملخص

تهدف الدراسة الى التعرف على الخصائص السيكومترية لصورة أردنية معدلة لمقياس الادارة التعليمية. انتهى المقياس بصورته النهائية الى (٨٠) فقرة تفي بمحكات صدق المحتوى وتغطي احدى عشر مهمة مختلفة في الادارة التعليمية، وقد طبق المقياس على عينة تتكون من (٢٠٥) معلما ومعلمة في عشر مدارس ثانوية في محافظة اربد. وقد تراوحت معاملات التمييز للفقرات بين (٣١ر٠) و (٨٤ر٠) وتراوحت معاملات الثبات المحسوبة بطريقة كرونباخ الفا للمقاييس الفرعية بين (٧٧ر٠) و (٩٥ر٠) . واشارت نتائج تحليل التباين الاحادي الى قدرة المقاييس الفرعية على التميز بين المديرين في المدارس المختلفة، وقد وفرت النتائج المتجمعة من الارتباطات الثنائية بين المقاييس الفرعية دلالات على صدق البناء حيث اشارت النتائج الى ان هذه المقاييس تقيس المهمات الادارية التعليمية التي صممت لقياسها.

المقدمة

يؤدي مدير المدرسة دوراً بالغ الأهمية في مجتمع المدرسة، فهو القوة الدافعة والمحركة للحياة المدرسية بكل جوانبها، حيث يمكن ان ينقلهامن حالة الركود إلى حالة

* استاذ مساعد في قسم علم النفس التربوي، كلية التربية والفنون، جامعة اليرموك، إربد، الأردن

* استاذ مساعد في قسم الإدارة وأصول التربية، كلية التربية والفنون، جامعة اليرموك، إربد، الأردن

الفـاعلية والتـجـديد المسـتـمـرين (الدليـمي، ١٩٨٩)، وهـو المسـؤول عن توفـير جـمـيع التسهيلات الضرورية للعملية التعليمية، حيث يشرف بشكل مباشر على سير اعمال المدرسة الادارية والفنية (العظامات، ١٩٩٣).

ويشير الادب التربوي الخاص بالادارة التعليمية لمدير المدرسة إلى أهمية القيادة التعليمية لمدير المدرسة في فعاليتها (DeBevioise, 1989; Duke, 1987; Kroeze, 1984) ويرتبط بدور مدير المدرسة كقائد تعليمي مهارات أساسية تتضمن: صياغة الاهداف، إدارة البرامج والمناهج، الاشراف، تقويم التعليم، ادارة مصادر التعلم، والعمل على إيجاد مناخ تعليمي ايجابي لنجاح مهام المدرسة واحداث التغيير والتطوير المنشود (Hallinger and Murphy, 1987).

ولكي تقوم المدرسة بدورها بشكل فاعل ومميز فلا بدّ لها من قيادة تربوية فاعلة ومؤثرة ولديها القدرة على رؤية الأبعاد الكلية للعملية التعليمية بكافة جوانبها وبذلك تحفز جميع العاملين في المدرسة لاستغلال جميع القدرات والطاقات لما فيه مصلحة المدرسة والمساهمة في تحقيق الأهداف المنشودة في إطار من الحرية المسؤولة (العمري، ١٩٩٢).

ويؤكد ستدمان (Stedmen, 1986) أن نجاح المدرسة يتوقف على قدرة المدير ومهاراته كقائد تعليمي في العملية التربوية بصفته يلعب دوراً بارزاً لتحقيق أهداف العملية التربوية عن طريق تخطيط وتنظيم وتوجيه الجهود البشرية والمادية في المدرسة.

وحتى يستطيع مدير المدرسة كقائد تعليمي أن يقوم بدوره بكفاءة عالية فلا بدّ له من التزود بالمهارات والكفايات التي تؤهله للقيام بهذا الدور من مثل المهارات المعرفية والإنسانية والفنية ولتأكيد هذا الدور فقد ذكر السعود وبطاح (١٩٩٣) أن ولما سميث (Wilma Smith) وريتشارد اندروز (Richard Andrews) اشارا إلى عدد من المهارات الهامة للمدير لتفعيل دوره القيادي التعليمي وهي: المدير كمزود بالموارد، المدير كمرجع في التعليم، المدير كموصل للمعلومات والأفكار، والمدير كشخصية ذات حضور بارز.

وأوضح سلامة (١٩٨٧) أن نجاح المدرسة يتوقف على نجاح الإدارة فيها وأن

نجاح الادارة المدرسية يكمن في نوعية ونمط الإتجاهات الفكرية والإدارية التي يؤمن ويمارسها المدير في مدرسته تبعاً لدرجة وعيه لحاجات المدرسة والمجتمع وفي طريقة تدريبه وخبراته السابقة وقدراته على التعامل مع المتغيرات الحالية والمستجدة داخل المدرسة وخارجها.

وهكذا فإن مديري المدارس مطالبون بأن يمارسوا القيادة التعليمية حتى يصبحوا قادة في مدارسهم، وحتى يمارسوا دورهم القيادي التعليمي، فلابد من توافر ثلاثة شروط اساسية هي: أولاً: على صانعي القرارات في إدارة التعليم أن يقللوا من المعوقات التي تواجه مديري المدارس اثناء تأديتهم لدورهم كقادة للتعليم في مدارسهم؛ ثانياً: أن القيادة التعليمية لمديري المدارس يجب أن تعرّف من خلال الممارسات والسلوكات التي يقوم بها مديرو المدارس؛ ثالثاً: ان طرق تقويم اداء مديري المدارس يجب أن تحتوي على معلومات صادقة تقيس ممارساتهم السلوكية كقادة تعليميين في مدارسهم (Hallinger and Murphy, 1985).

وقد عرف مازاريلا (Mazzarella, 1982) دور مدير المدرسة كقائد تعليمي باعتباره المدير الذي يشارك في النشاطات المدرسية التي تؤثر بصورة ايجابية في عملية التعلم داخل المدرسة. وقد أبرز مجموعة الممارسات والسلوكات التي تشكل القيادة التعليمية للمدير والتي لها دوراً بارزاً في زيادة فعالية التدريس وتشتمل هذه الممارسات على تطوير المعلمين مهنياً وأكاديمياً، وتوفير النشاطات التي تدفعهم وتشجعهم على العمل، وضبط نوعية التعليم، وتوفير مصادر التعلم، والتنسيق بين كل ذلك بما يضمن تحسين المناخ المدرسي.

ومما لا شك فيه أن هناك تأثيراً ملحوظاً لمدير المدرسة على مستوى فعالية التدريس (Hallinger, 1983). وبالرغم من ذلك فإن هناك القليل من الدراسات التي أجريت لوصف السلوك القيادي التعليمي للمدير في إدارة المناهج والتعليم في المدرسة، وبالمثل فإن المهتم بتقييم السلوك القيادي التعليمي لمدير المدرسة لم يمتلك الوسيلة المنظمة للقيام بعملية التقويم (Rowan, Dwyer, and Bossert, 1982)، لذلك فقد ركزت المحاولات المبكرة

لتقويم السلوك القيادي في المنظمات المختلفة بما فيها المدارس على قياس السمات الشخصية للمدير وليس على ما يؤديه من سلوكات قيادية، إلا أن قياس السمات الشخصية بحد ذاته لم يكن فاعلاً كوسيلة للتقويم والدافعية والتدريب (Lathman & Wexley, 1981).

وتعود قلة الاهتمام بالسلوك الإداري التعليمي في البحوث وفي تقويم مديري المدارس إلى حقيقة أن التركيز كان يعطى لدور مدير المدرسة الإداري على حساب دوره كقائد تعليمي (Salley, Mcpherson and Boehr, 1979). وتشير الكثير من الدراسات المتعلقة بالسلوك الوظيفي لمدير المدرسة إلى أن المدراء يقضون القليل من وقتهم في إدارة المنهاج والتعليم مقارنة بالوقت الذي يقضونه في أعمال ليس لها ارتباط بالتعليم (Willis, 1980; Martin and Willower, 1981; Pinter, 1982) بالرغم من شعورهم بأهمية قضاء جزء كبير من وقتهم في العمل مع المعلمين والطلبة لتسهيل وتحسين عملية التعلم والتعليم (Casey, 1980).

وفي العقدين الأخيرين زاد الاهتمام بالبحوث والدراسات حول فاعلية المدرسة(School effectiveness)، ونتج عن ذلك تطوير برامج تربوية لتحسين الفاعلية التعليمية للمعلمين بهدف تحسين تعلم وأداء الطلبة. ورافق ذلك تدريب مديري المدارس على أساليب الإشراف على المعلمين وتقويم أدائهم وبعض المهمات الإدارية التعليمية الأخرى. ولذا فقد اعطي السلوك القيادي التعليمي لمديري المدارس اهتماماً متزايداً من قبل الباحثين لتفعيل دور المدرسة حتى تصبح وحدة تطوير حقيقية للعملية التعليمية وتسهم في تقدم النظام التربوي والمجتمع بشكل عام. إذ أن الإهتمام فقط بالجوانب الإدارية الروتينية للإدارة المدرسية لم يعد فاعلاً للانتقال بتلك الإدارات من إدارات التسيير إلى إدارات الإبداع والتطوير. ومن هنا أكدت دراسة مارتن (Martin, 1991) أهمية السلوك القيادي التعليمي لمديري المدارس والحاجة إلى كفايات التدريس الفعال لإثراء العملية التعليمية. وفي هذا تاكيد على الحاجة التي تدعو الى وصف مهام مدير المدرسة في الادارة التعليمية بدلالة ممارسات سلوكية يمكن ملاحظتها وقياس مدى تكرارها. وتعد عملية توصيف هذه المهام من المتطلبات الضرورية لتقويم اداء مدير

المدرسة ولمعرفة مدى تأثير الاختلاف في الممارسات الادارية التعليمية على فاعلية المدرسة ومستوى انتاجيتها.

وبناء على ذلك فإن توفير مؤشرات سلوكية على دور المدير كقائد تعليمي يعد من المتطلبات الاساسية لاي عملية منظمة لتقويم ادائه في الادارة التعليمية، ويعتبر هالنجر (Hallinger, 1983) من الاوائل في التصدي لهذا المطلب وقد نجح في تطوير مقياس للسلوك الاداري التعليمي لمدير المدرسة ليغطي الابعاد الاساسية المتصلة بدور مدير المدرسة كقائد تعليمي في مدرسته.

والهدف الرئيس للمقياس هو وصف السلوك القيادي التعليمي لمدير المدرسة بعبارات سلوكية محددة من خلال توفير بيانات دقيقة وصادقة عنه لاستخدامها في البحث التربوي أو في تقويم أداء المدير. وبالفعل فقد استخدم المقياس ولا يزال يستخدم في العديد من الدراسات المتعلقة بالإدارة التعليمية لمديري المدارس (Leither, 1988; Short and Sencer, 1990; Macneil, 1992; sheppard, 1993).

وبالرغم من الإشارة الواضحة في الأدب التربوي إلى الدور المركزي لمدير المدرسة في تحسين فعالية المدرسة، فإنه من الصعوبة بمكان اظهار علاقة سببية بين القيادة التعليمية لمدير المدرسة وتحصيل التلاميذ بسبب كونه غير معني مباشرة بممارسة عملية التدريس داخل الصفوف (Short and Spencer, 1990)، ويتلخص تأثيره على عملية التدريس والممارسات الصفية للمعلمين من خلال تطبيقه للسياسات المدرسية وتوفير المناخ التعليمي الايجابي الذي يؤدي بالتالي إلى زيادة تحصيل التلاميذ (Murphy, weil, Hallinger & Mitman, 1982). ولقد بين اندروز (Andrews, 1987) أن نتائج الطلبة في الاختبارات المدرسية ترتبط بتصورات المعلمين لدور مدير المدرسة التعليمي، ذلك ان المناخ الصفي يصبح إيجابياً إذا كان هناك مديراً فعالاً في قيادته التعليمية للمدرسة، وهذا بالتالي يؤثر على مدى فعالية التدريس والمدرسة.

وقد هدفت الدراسة التي قام بها ليثر (Lether, 1988) إلى بحث ثلاثة اسئلة تتعلق بدور مدير المدرسة في الإدارة التعليمية من وجهة النظر المؤسسية. والأسئلة هي:

(١) هل يمكن التنبؤ بتحصيل الطلبة من السلوكات الإدارية التعليمية؟.

(٢) ما هي السلوكات الإدارية التعليمية المميزة لمديري المدارس الفعالة؟.

(٣) هل ترتبط السلوكات التي يستخدمها المدراء للتأثير في سلوك المعلمين التعليمي بتحصيل الطلبة؟.

وقد تم استخدام مقياس هالنجر في الإدارة التعليمية لجمع البيانات من المعلمين في (٢٩) مدرسة ابتدائية عن دور مدير المدرسة في الإدارة التعليمية وأظهرت نتائج الدراسة وخاصة المتعلقة بالسؤال الأول أن هناك مؤشراً ضعيفاً لوجود علاقة قوية بين سلوك المدير الإداري التعليمي وتحصيل الطلبة.

وقد افترض شورت وسبنسر (Short and Spencer, 1990) وجود علاقات موجبة بين تصورات الطلبة للمناخ الصفي، والقيادة التعليمية للمدير من وجهة نظر المعلمين، والأداء المدرسي للطلبة، ولاختبار صحة هذه العلاقات فقد تم استخدام مقياس هالنجر في الإدارة التعليمية مع مقاييس أخرى في (١٦) مدرسة ثانوية في شرق الباما، وحللت البيانات باستخدام نموذج تحليل الانحدار المتعدد، وقد وفرت نتائج الدراسة الأدلة التي تؤكد وجود علاقة بين تصورات الطلبة للمناخ الصفي والإدارة التعليمية للمدير. فقد أشار المعلمون في الصفوف التي يظهر الطلبة فيها مستويات عالية في التعاون إلى المشاركة الفاعلة للمدراء في الإشراف على المعلمين وتقويم التعلم وتوضيح الأهداف وسبل تحقيقها. وبالرغم من ذلك، فقد ذهبا إلى استنتاج أن العلاقة السببية بين السلوك القيادي التعليمي لمدير المدرسة وتحصيل الطلبة ما زالت غير واضحة .

وهدفت الدراسة التي قام بها ماكنيل (Macneil, 1992) إلى استقصاء العلاقة بين تقدير المعلم للسلوك القيادي التعليمي لمدير مدرسته ومستوى رضاه الوظيفي. وتكون مجتمع الدراسة من (٩٠٣) معلماً ومعلمة في منطقة بدفورد الكندية. وقد استخدم مقياس هالنجر في الإدارة التعليمية، وبينت النتائج وجود علاقة موجبة بين الرضى الوظيفي للمعلم وتقديره للسلوك القيادي التعليمي لمدير مدرسته. وقد كانت الدرجات على بعض المقاييس الفرعية لمقياس الإدارة التعليمية (صياغة الأهداف المدرسية،

المحافظة على انتظام التعليم، رؤية المدير وسعة اطلاعه على أمور المدرسة) من أقوى المتنبئات بالرضى الوظيفي للمعلم.

أما شيبارد (Sheppard, 1993) فقد فحص العلاقة بين السلوك الإداري التعليمي لمدير المدرسة وبعض الخصائص المختارة للمدرسة. واشتملت الخصائص المختارة للمدرسة على ثلاث خصائص للمدرسة الفعالة هي التزام المعلم ومشاركته المهنية والتجديد، وقد جمعت بيانات الدراسة من (٦٢٤) معلماً ومعلمة في المدارس الابتدائية والثانوية في مقاطعة نيوفواندلاند الكندية حيث جرى تطبيق مقياس هالنجر في الإدارة التعليمية وأدوات الدراسة الأخرى. وقد وصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

(١) توجد علاقة موجبة ذات دلالة احصائية بين السلوك الإداري التعليمي للمدراء ومستوى الالتزام للمعلمين بالنظام المدرسي سواء في المدارس الابتدائية أو الثانوية.

(٢) توجد علاقة موجبة ذات دلالة احصائية بين السلوك الإداري التعليمي للمدراء ومستوى المشاركة المهنية للمعلمين سواء في المدارس الابتدائية أو الثانوية.

(٣) توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين السلوك الإداري التعليمي للمدراء ومستوى التجديد في المدرسة سواء في المدارس الابتدائية أو الثانوية.

وهكذا تتبين أهمية مقياس الادارة التعليمية في توفير بيانات يمكن اعتمادها من قبل مديري المدارس ومديريات التربية كجزء من نظام تقويمي لادائهم، واتخاذ القرارات التربوية بشأن البرامج المدرسية (Hallinger and Murphy, 1985).

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في عدم وجود أداة قياس للسلوك الاداري التعليمي لمدير المدرسة في اللغة العربية على حد علم الباحثين. ولتعويض النقص الحاصل في ادوات القياس العربية فقد سعى الباحثان إلى تعريب وتطوير الصورة الأجنبية لمقياس السلوك الإداري التعليمي التي طورها هالنجر حتى تتناسب مع البيئة الأردنية بشكل

خاص والبيئة العربية بشكل عام. وبالتحديد فقد حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما مدى ملاءمة وتمثيل فقرات المقياس بصورته المعربة والمعدلة لما يقيسه من مهمات الادارة التعليمية كدلالة على صدق محتواه؟.

٢. ما دلالات ثبات الإتساق الداخلي المحسوبة وفق معادلة كرونباخ ألفا (α) لكل بعد من أبعاد المقياس؟ .

٣. هل تتمتع أبعاد المقياس بدلالات صدق البناء؟.

إجراءات الدراسة

تعريف بالمقياس بصورته الأصلية

يعتبر مقياس السلوك الاداري التعليمي بصورته الأجنبية واحداً من مقاييس التقدير المرتكزة على السلوك (Behaviorally anchored rating scales)، وقد طوره هالنجر (Hallinger, 1983) لتعويض النقص الحاصل في ادوات القياس التي تقيس السلوك التعليمي الاداري لمدراء المدارس. ويشتمل المقياس على أحد عشر مقياساً فرعياً يقابل كل منها مهمة محددة (Specific function) في الادارة التعليمية، ويتكون المقياس بصورته النهائية من ٧١ فقرة تمثل كل منها سلوكاً في الادارة التعليمية ويستجاب لها وفق مقياس ليكرت ذي التدريج الخماسي بحيث تعكس الاستجابة مدى ممارسة مدير المدرسة للسلوك المبين في الفقرة ويبدأ التدريج بالمستوى الأول «تقريباً دائماً» يليه «كثيراً» ثم «أحياناً» ثم «نادراً» وأخيراً «ابداً لا».

وتكمن قوة المقياس في درجة التحديد التي تتمتع بها فقراته. فالفقرات تقوم على الوصف الصريح لمجموعة السلوكات المرتبطة بالمهمات الإدارية المراد قياسها، وتعبر بشكل صريح عن ما هو متوقع من المدير وما يجب ملاحظته. وقد أعدت الفقرات بعناية حيث تم استنتاجها بشكل منطقي من تحليل العمل (job function analysis) للمهمات الادارية المعنية ومن خلال المناقشات المكثفة مع العاملين في مجال الادارة التعليمية، وانسجاماً مع نتائج الدراسات ذات العلاقة بهذا المجال. وتقع المهمات الادارية المقاسة

ضمن ثلاثة أبعاد رئيسية للادارة التعليمية تمشياً مع نموذج الإدارة التعليمية الذي اعتمده مطور المقياس والذي يمارس مدير المدرسة فيه تأثيراً مباشراً أو غير مباشر من خلال المدرسين على تحصيل الطلبة. يبين شكل (١) الأبعاد الرئيسة للإدارة التعليمية حسب النموذج المستخدم والمهمات الإدارية المتضمنة فيها والتي تشكل المقاييس الفرعية للمقياس.

الابعاد	تحديد مهمة المدرسة	إدارة البرنامج التعليمي	تحسين المناخ التعليمي للمدرسة
المهمات	– صياغة الأهداف المدرسية	– الاشراف على التعليم وتقويمه	– الإطلاع على أمور المدرسة
	– الاعلام عن الأهداف المدرسية والتاكيد عليها	– تنسيق المنهاج	– توفير حوافز للمعلمين
		– متابعة تقدم التلاميذ	– تطوير معايير اكاديمية
		– المحافظة على انتظام التعليم	– توفير حوافز للتعلم
		– تشجيع النمو المهني وتحسين التعليم	

شكل (١)

أبعاد الإدارة التعليمية والمهمات الإدارية المتضمنة فيها

ويوفر استخدام المقياس الذي طوره هالنجر استناداً إلى هذا النموذج في الادارة التعليمية البيانات الضرورية لاغراض النمو المهني والاعتماد (Hallinger, 1983) . ويمكن استخدام الاداة لتقدير السلوك الإداري التعليمي لمدير المدرسة من قبل المدير نفسه (تقويم ذاتي) و / أو المعلمين و / أو المشرفين. ويصحح المقياس من خلال حساب المتوسط الحسابي لكل مهمة ادارية. وتشير العلامة المرتفعة على المهمة إلى إدارة فعّالة في ذلك المجال. وينظر للمدراء الذين يحصلون على تقديرات عالية في مختلف المهمات الادارية باعتبارهم يمارسون سلوكات ادارية تعليمية مماثلة لسلوكات مدراء المدارس الفعالة.

ثبات وصدق الصورة الأصلية للمقياس

تتوافر للمقياس دلالات صدق وثبات مختلفة فقد جرى التحقق من صدق المحتوى في مرحلة مبكرة بعد إعداد الفقرات من خلال عرض جميع الفقرات مرتبة عشوائياً ضمن قائمة واحدة على مجموعة من المحكمين وطلب منهم تعيين كل فقرة ضمن المهمة الإدارية المناسبة لها وترك الفقرات التي لا تناسب أي من المهمات الادارية في المقياس بدون تعيين. وقد استبعدت جميع الفقرات التي كانت نسبة الاتفاق في تصنيفها وتقدير مدى ملاءمتها أقل من ٨٠٪. وبذلك تتوفر دلالة صدق المحتوى من خلال نسب الاتفاق المرتفعة بين المحكمين ممن لهم خبرة في الإدارة التعليمية في تقدير مدى ملاءمة الفقرات للمهمات الإدارية التي تقيسها، ويبين جدول (١) المتوسط الحسابي لنسب الاتفاق في تقدير مدى ملاءمة فقرات كل مقياس من المقاييس الفرعية.

جدول رقم (١)

صدق المحتوى للصورة الأصلية: المتوسطات الحسابية لنسب الاتفاق بين المحكمين

المقياس الفرعي	عدد الفقرات	متوسط نسبة الاتفاق
أ- صياغة الأهداف المدرسية	٦	٩١٪
ب- الاعلام عن الأهداف والتأكيد عليها	٦	٩٦٪
ج- الإشراف والتقويم	١١	٨٠٪
د- تنسيق المنهاج	٧	٨٠٪
هـ- متابعة التقدم	٨	٨٨٪
و- المحافظة على انتظام التعليم	٥	٨٥٪
ز- سعة الإطلاع	٥	٨٠٪
ح- توفير حوافز للمعلمين	٤	١٠٠٪
ط- النمو المهني	١٠	٨٠٪
ي- المعايير الأكاديمية	٥	٩٥٪
ك- توفير حوافز للتعلم	٤	٩٤٪

ومن أجل توفير دلالات الثبات وصدق البناء فقد طبقت الاداة في جميع المدارس (ن=١٠) في إحدى المناطق التعليمية في ولاية كاليفورنيا في الولايات المتحدة الأمريكية وقد تم الحصول على تقديرات لسلوك المدراء في هذه المدارس من خلال تطبيق الاداة على عينة من معلميها (ن=١٠٤)، وتوفرت دلالة الثبات للاداة من خلال استخدام معامل كرونباخ ألفا لتقدير التجانس الداخلي حيث يشير الإتساق الداخلي إلى درجة الإرتباط بين استجابات الفقرات التي تتجمع مع بعضها لتكوّن المقاييس الفرعية. وتقع قيم معاملات α المحسوبة من تقديرات المعلمين لسلوك مدرائهم في الإدارة التعليمية ضمن المدى من ٧٨ر٠ الى ٩٠ر٠، ويبين جدول (٢) الصورة الإجمالية لقيم معاملات التجانس الداخلي (α) لجميع المقاييس الفرعية في الاداة.

جدول رقم (٢)

معاملات الثبات للمقاييس الفرعية في الصورة الأصلية

لمقياس الادارة التعليمية

المقياس الفرعي	قيمة α	عدد المستجيبين
أ- صياغة الأهداف المدرسية	٨٩ر٠	٧٧
ب- الاعلام عن الأهداف	٨٩ر٠	٧٠
ج- الإشراف والتقويم	٩٠ر٠	٦١
د- تنسيق المنهاج	٩٠ر٠	٥٣
هـ- متابعة التقدم	٩٠ر٠	٥٢
و- المحافظة على انتظام التعلم	٨٤ر٠	٧٠
ز- سعة الإطلاع	٨١ر٠	٦٩
ح- حوافز المعلمين	٧٨ر٠	٧٠
ط- النمو المهني	٨٦ر٠	٥٨
ي- المعايير الأكاديمية	٨٣ر٠	٧٦
ك- حوافز التعلم	٨٧ر٠	٦١

وتوفرت دلالات صدق البناء للمقياس من مصادر عدة منها أولاً ما جاء من الارتباطات بين الدرجات على المقاييس الفرعية حيث كانت جميع معاملات الارتباط الخاصة باي مقياس فرعي أقل من معامل ثباته مما يشير إلى أن قوة الإرتباط بين فقرات المقياس الفرعي أعلى من قوة ارتباطها مع فقرات المقاييس الاخرى. أما دلالة الصدق الثانية فجاءت من الروابط بين الأساس المفاهيمي (النظري) للمقاييس الفرعية والنتائج العملية (conceptual-empirical linkages) حيث وفر فحص الارتباطات الداخلية بين المقاييس الفرعية تأكيدات عملية لكثير من التوقعات النظرية مما يدلل على أن المقاييس الفرعية تقيس ما صممت لقياسه. أما دلالة الصدق الثالثة فكانت تتعلق بقدرة الاداة على التمييز بين أداء المدراء الذين يجري تقويمهم. وتم اختبار قدرة مقياس تقدير الإدارة التعليمية على التمييز بين تحصيل المدراء من خلال مقارنة التباين في تقديرات المعلمين لسلوك المدراء داخل المدارس مع التباين بين المدارس. ففي مقاييس التقدير المرتكزة على السلوك يتوقع أن يكون التباين بين المدارس أعلى من التباين داخل المدارس (Lathan and Wexley, 1981). وقد استخدم تحليل التباين الاحادي لاختبار ذلك. ويبين جدول (٣) نتائج تحليل التباين لجميع المقاييس الفرعية في الاداة حيث تشير النتائج إلى أن التباين بين المدارس أعلى من التباين داخل المدارس عند مستوى الدلالة الاحصائية ٠٥ر٠ في تسعة مقاييس من بين أحد عشر مقياساً فرعياً.

وتشير العديد من الدراسات التي استخدم فيها مقياس الادارة التعليمية إلى أنه يوفر المعلومات الصادقة والثابتة عن السلوك الاداري التعليمي لمدير المدرسة (Hallinger and Murphy, 1985; Krug, 1986; O'Day, 1984).

جدول رقم (٣)

نتائج تحليل التباين لجميع المقاييس الفرعية

المقياس الفرعي	قيمة ف	مستوى الدلالة
أ- صياغة الأهداف المدرسية	٦ر٠١	٠ر٠٠٠
ب- الاعلام عن الأهداف	٦ر١٢	٠ر٠٠٠
ج- الإشراف والتقويم	٢ر٢٣	٠ر٠٢٦٦
د- تنسيق المنهاج	٣ر١٣	٠ر٠٠٢٤
هـ- متابعة التقدم	٢ر٦٦	٠ر٠٠٨٧
و- المحافظة على انتظام التعلم	٢ر٨٤	٠ر٠٠٥٢
ز- سعة الإطلاع	١ر٤٦	٠ر١٧٢٩
ح- حوافز المعلمين	٣ر١٢	٠ر٠٠٢٥
ط- النمو المهني	٣ر٤٩	٠ر٠٠١٠
ي- المعايير الأكاديمية	١ر٧٨	٠ر٠٨٢٩
ك- حوافز التعلم	٤ر١٨	٠ر٠٠٠١

الصورة المعربة والمطورة للمقياس

أولاً: تعريب المقياس وتطويره

قام الباحثان بترجمة فقرات المقياس بصورة مستقلة مبدئياً، وتم مقابلة الترجمتين واعتبرت درجة الاتفاق العالية بينهما مؤشراً على صحة الترجمة ومن أن كل فقرة تعكس تماماً الفقرة الأصل من حيث المعنى. وللتأكد من سلامة اللغة تم عرضها على متخصص في اللغة العربية حيث أبدى رأيه فيها وتم الأخذ بملاحظاته. ودُرست الفقرات بعناية واعتماداً على خبرة الباحثين في هذا المجال فقد تم حذف فقرتين منها كونها تُعبر عن سلوكات في الإدارة التعليمية ليس لها وجود في المدارس الاردنية حيث تتعلق الفقرة الاولى من الفقرات المحذوفة بقضية التأكد من اختيار المدرس للمادة

الدراسية المقررة (الكتاب المدرسي) التي تنسجم مع اهداف المدرسة، وتتعلق الفقرة الثانية بمسألة التأكد من حسن تدريب وإعداد مساعدي التدريس (Instructional aides). وبعد ذلك كُتبت قائمة بفقرات المقياس وبالترتيب الذي هي عليه في الصورة الأصلية حيث ظهرت مجموعة الفقرات الخاصة بمهمة ادارية معينة في صفحة واحدة ثم عرضت هذه القائمة على أربعة من مديري المدارس الثانوية في محافظة اربد (مديرين ومديرتين) ممن لهم خبرة في مجال الإدارة التعليمية، وطلب منهم إبداء الرأي في مدى ملاءمة هذه الفقرات للبيئة الأردنية وتعديل الفقرات غير الملائمة كلما أمكن ذلك وأقتراح حذف الفقرات التي تعبر عن سلوكات ليس لها وجود في المدارس الاردنية، واضافة فقرات يعتقدون بأهمية اضافتها وتعبر عن سلوكات إدارية تعليمية تمارس في المدارس الاردنية ولم تتناولها فقرات المقياس، وقد ابدوا تعاوناً متميزاً في هذا المجال وتم دراسة ملاحظاتهم واقتراحاتهم بعناية من قبل الباحثين وتم الأخذ بالكثير من الملاحظات، ونتيجة لذلك لم تحذف أي فقرة جديدة، بل تم إضافة العديد من الفقرات التي تتعلق بقضايا مختلفة مثل واقعية الاهداف التي يضعها مدير المدرسة، والطلب من المشرفين القيام بزيارات اشرافية للمدرسين، والتأكيد على اتمام عضو هيئة التدريس لمحتوى المنهج وغيرها. واعيدت صياغة الفقرات المضافة لتظهر سلوكات منفصلة وبذلك تكوّن المقياس بصورته الأولية من (٨٥) فقرة في إحدى عشر مهمة (Function) في الادارة التعليمية.

ثانياً: صدق المحتوى للاداة المطورة

يشير صدق المحتوى إلى درجة ملائمة وتمثيل الفقرات في المقاييس الفرعية للمهمات الادارية التي صممت لقياسها. ولتقدير صدق المحتوى فقد كتبت جميع الفقرات الأولية (٨٥ فقرة) بترتيب عشوائي في قائمة واحدة ثم عرضت هذه القائمة على مجموعة من خمسة محكمين (اثنين من حملة الدكتوراة في الإدارة التربوية، أثنين من حملة الدكتوراة في القياس والتقويم، ومديرة إحدى المدارس الثانوية) وطلب منهم توزيع هذه الفقرات على المهمات الإدارية التي تشكل المقاييس الفرعية للإدارة بحيث يتم تعيين كل فقرة في مهمة ادارية واحدة من بين احدى عشر مهمة ادارية تشكل جوانب

وأبعاد الإدارة التعليمية المختلفة كما تم الاشارة لذلك سابقاً. طلب منهم كذلك ترك الفقرات التي لا تتوافق مع أي من المهمات الادارية بدون تعيين.

وفي المقياس بصورته النهائية اعتمدت فقط الفقرات التي كانت نسبة الإتفاق بين المحكمين في تقدير مدى ملائمتها للمهمة الإدارية التي عينت فيها ٨٠٪ فأكثر. ونتيجة لهذا التحكيم فقد تم حذف (٥) فقرات واعادة كتابة (٣) فقرات لتصبح أكثر تحديداً بناء على توصيات المحكمين ونقل فقرتين إلى مهمات أخرى. وبذلك أصبح المقياس بصورته النهائية يتكون من ٨٠ فقرة منها ٦٩ فقرة من المقياس بصورته الأجنبية واحدى عشر فقرة من الفقرات المضافة (انظر ملحق ١ لمعرفة هذه الفقرات)، ويبين جدول (٤) عدد الفقرات في كل مقياس فرعي ومتوسط درجة اتفاق المحكمين في تصنيفهم لها.

جدول رقم (٤)

صدق المحتوى للصورة المعدّلة: متوسط درجة الإتفاق بين المحكمين

المقياس الفرعي	عدد الفقرات	متوسط درجة الانفاق
أ- صياغة الأهداف المدرسية	٧	٪٨٦
ب- الإعلام عن الأهداف	٦	٪٩٣
جـ- الإشراف والتقويم	١٣	٪٨٣
د- تنسيق المنهاج	٩	٪٨٤
هـ- متابعة التقدم	٨	٪٩٠
و- المحافظة على انتظام التعلم	٦	٪٨٧
ز- سعة الإطلاع	٥	٪٨٤
ح- حوافز المعلمين	٥	٪١٠٠
ط- النمو المهني	٩	٪٨٠
ي- المعايير الأكاديمية	٦	٪٩٧
ك- حوافز التعلم	٦	٪٩٣

واعتماداً على نسب الاتفاق العالية التي وجدت فإنه يمكن اعتبار الفقرات ملائمة وممثلة للمهمات الإدارية المقاسة وبذلك تحققت دلالة صدق المحتوى لجميع مقاييس التقدير الفرعية الواردة في المقياس الكلي.

ثالثاً: تطبيق المقياس المطور ودلالات ثباته وصدقه

تم تطبيق المقياس المعدّل بصورته النهائية وبجميع مقاييس التقدير الفرعية المتضمنة فيه في عشر مدارس ثانوية أختيرت عشوائيا من المدارس الثانوية التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة إربد بحيث كان من بينها خمس مدارس للذكور وخمس مدارس للإناث، وأقتصر عدد المدارس المطبق فيها المقياس على عشرة ليناظر عدد المدارس التي طبق عليها المقياس الأصلي في البيئة الأمريكية وبحيث يسهل مقارنة المؤشرات الاحصائية المتعلقة بالثبات للصورة المطورة مع نظيراتها للصورة الاصلية.

وقد شملت عينة الدراسة على (٢٠٥) معلماً ومعلمة ممن تعاونوا في الإستجابة لمقياس الإدارة التعليمية ويبين جدول (٥) توزيع هؤلاء على المدارس المختارة حيث أعطيت هذه المدارس أسماءً وهمية حفاظاً على سرية المعلومات، وطلب من كل معلم ومعلمة تقدير مدى ممارسة مدير/ مديرة المدرسة التي يعمل فيها لكل سلوك من السلوكات الادارية التعليمية على مقياس متدرج يتكون من ٥ نقاط، وادخلت هذه التقديرات بعد تفريغها في ذاكرة الحاسوب واستخدمت الرزم الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لاستخراج المتوسطات الحسابية وكذلك الانحرافات المعيارية لكل مقياس من المقاييس الفرعية للاداة ولكل فقرة فيها. كما استخرجت المعاملات المصححة لارتباط الفقرة بمقياس التقدير الفرعي الذي تنتمي له (Corrected Item-total correlation) للدلالة على قدرتها التمييزية، والملحق رقم (١) يوضح هذه البيانات، وتجدر الاشارة إلى أن جميع معاملات التمييز للفقرات هي فوق ٣٠ر٠ وتتوزع الفقرات (٨٠ فقرة) على مستويات درجة التمييز وفق التوزيع التالي:

٣٠ر٠-٤٩ر٠	٤ فقرات
٥٠ر٠-٦٩ر٠	٢٠ فقرة
٧٠ر٠ فأكثر	٥٦ فقرة

جدول رقم (٥)

توزيع أفراد عينة الدراسة على المدارس المختارة للدراسة

اسم المدرسة	عدد المتعاونين من المعلمين
الذكور الاولى	١٢
الذكور الثانية	٢٣
الذكور الثالثة	١٣
الذكور الرابعة	٣١
الذكور الخامسة	٢٣
الإناث الأولى	٢٥
الإناث الثانية	٢٥
الإناث الرابعة	١٤
الإناث الخامسة	١٠
المجموع	٢٠٥

ويمكن الاستفادة من المتوسطات للفقرات الواردة في الملحق في الاستدلال على الأنماط السلوكية السائدة في الادارة التعليمية فمثلاً فيما يتعلق بمقياس التقدير الخاص بمهمة "تنسيق المنهاج" يلاحظ أن السلوك الأكثر حدوثاً هو "يؤكد على إتمام عضو هيئة التدريس لمحتوى المنهج في الوقت المحدد "والسلوك الأقل حدوثاً هو "يعين المسؤول عن تنسيق محتوى المنهاج في الموضوعات المختلفة".

هذا وقد تم تحليل البيانات المتجمعة من استجابات المعلمين والمعلمات من اجل الحصول على دلالات للثبات والصدق لجميع المقاييس الفرعية في الاداة، وفيما يلي عرض لهذه الدلالات.

الثبات

يشير الثبات في احد معانيه الى الدرجة التي تقيس بها مقاييس التقدير المهمات المستهدفة باتساق. وفي هذه الدراسة اختير الاتساق الداخلي للمقياس باعتباره الشكل

الملائم للثبات ولكونه يسمح بمقارنة ثبات الصورة المعدّلة مع ثبات الصورة الأصلية. وحسب معامل الثبات وفقاً لمعادلة كرونباخ ألفا لكل مقياس من المقاييس الفرعية في مقياس الادارة التعليمية كون هذه المقاييس من الناحية النظرية تقيس مهمات ادارية مختلفة في مجال الادارة التعليمية حتى وان كانت هناك علاقات ارتباطية فيما بينها. ووقعت القيم المحسوبة لمعامل الفا في المدى من ٧٧ر٠ (لمقياس رؤية المدير واطلاعه على امور المدرسة) الى ٩٥ر٠ (لمقياس الاشراف على التعليم وتقويمه). ويبين جدول (٦) جميع القيم لمعاملات الثبات حيث يلاحظ ان معامل الثبات لعشرة مقاييس فرعية يساوي أو يزيد عن ٨٠ر٠، وبذلك يمكن استخدامها لاغراض تقويم المدراء (Latham and Wexley, 1981) في حين يمكن استخدام المقياس المتبقي والمتعلق برؤية المدير واطلاعه على امور المدرسة لاغراض البحث ولا ينصح باستخدامه لاغراض تقويم المدراء لانه لم يفي بمعيار ٨٠ر٠ للثبات حيث بلغ معامل ثباته ٧٧ر٠، وقد استخدم اختبار فلدت (Feldt, 1965) لمعرفة فيما إذا كانت هذه المعاملات دالة احصائياً ام لا، وتبين من نتيجة الاختبار ان جميع هذه المعاملات دالة احصائياً عند مستوى ($P<.001$)، ولمقارنة معاملات الثبات للصورة المعدلة مع نظيراتها في الصورة الأصلية فقد استخدم اختبار فلدت (Feldt, 1969) المتعلق بمقارنة قيمتين مستقلتين من قيم الفا. واشارت نتائج الاختبار الى عدم وجود فروق دالة احصائياً في معاملات الثبات عند مستوى الدلالة الاحصائية (٠٥ر٠) على المقاييس الفرعية المشار لها بالحروف ب، د، هـ، و، ز، ك في جدول (٦). واشارت النتائج ايضاً الى وجود فروق دالة احصائياً في معاملات الثبات عند مستوى الدلالة الاحصائية (٠٥ر٠) ولصالح الصورة المعدلة على المقاييس الفرعية المشار لها بالحروف أ، جـ، ح، ط، ي في جدول (٦).

ومن ناحية أخرى فقد جرى تقدير ثبات الإعادة للتأكد من استقرار مقاييس التقدير الفرعية، فقد طبق المقياس على عينة من (٢٥) معلماً ومعلمة ممن يدرسون في برنامج الماجستير في التربية في جامعة اليرموك، وأعيد تطبيقه عليهم بعد ثلاثة أسابيع تقريباً (٢٣ يوماً) وقد حسبت معاملات ارتباط بيرسون بين تقديراتهم للسلوك الإداري التعليمي لمديري مدارسهم في مرتي التطبيق. وتشير المعاملات المحسوبة والمبينة في جدول (٦). إلى تمتع جميع المقاييس الفرعية بدرجة مقبولة من الاستقرار حيث تراوحت قيمها بين (٧٣ر٠) للإعلام عن الأهداف و (٩٩ر٠) لحوافز التعلم ومتابعة التقدم.

جدول رقم (٦)

قيم الثبات للمقاييس الفرعية في مقياس الادارة التعليمية

المقياس الفرعي	معامل ثبات الفا	معامل ثبات الإعادة
أ- صياغة الأهداف	٠ر٩٣	٠ر٨٨
ب- الإعلام عن الأهداف	٠ر٩١	٠ر٧٣
ج- الإشراف والتقويم	٠ر٩٥	٠ر٨٦
د- تنسيق المنهاج	٠ر٩٢	٠ر٨٠
هـ- متابعة التقدم	٠ر٩٢	٠ر٩٩
و- المحافظة على انتظام التعلم	٠ر٨٠	٠ر٩٧
ز- سعة الإطلاع	٠ر٧٧	٠ر٨١
ح- حوافز المعلمين	٠ر٨٧	٠ر٨٣
ط- النمو المهني	٠ر٩٣	٠ر٩٤
ي- المعايير الأكاديمية	٠ر٨٩	٠ر٩٧
ك- حوافز التعلم	٠ر٩١	٠ر٩٩

وتشير هذه النتائج مجتمعة الى ان جميع مقاييس التقدير الفرعية تتمتع بثبات عالٍ يتيح امكانية استخدامها في مواقف بحثية او تقويمية في مجال الادارة التعليمية.

الصدق (تحليل التباين)

أشرنا سابقاً الى صدق المحتوى والمتعلق باختيار الفقرات وتعيينها في المقاييس الفرعية المختلفة. فالهدف من صدق المحتوى كان للتأكد من أن الفقرات في المقاييس الفرعية تنتمي فعلاً لتلك المقاييس، وهناك جانب آخر من الصدق يتعلق بقدرة الاداة على التمييز بين اداء الاشخاص الخاضعين لعملية التقدير، فمقياس التقدير الذي يفشل في التمييز بين أداء من يجري تقديرهم في مهمات وظيفية مختلفة هو مقياس قليل الفائدة. ولاختبار قدرة مقياس الادارة التعليمية بصورته المعدلة على التمييز بين اداء المدراء في الوظائف والمهمات المختلفة في الادارة التعليمية جرى مقارنة التباين في تقديرات المعلمين لسلوك المدراء داخل المدارس (داخل المجموعات) مع التباين في التقديرات بين المدارس (بين المجموعات) حيث يتوقع عندما تكون الاداة قادرة على التمييز أن يكون

التباين بين المدارس اعلى من التباين داخل المدارس. فالتباين داخل المدارس يعكس تباين الاخطاء العشوائية في التقدير اي كان مصدرها. اما التباين بين المدارس فيعكس اضافة لتباين الاخطاء العشوائية في التقدير التباين الذي يعزى للمديرين انفسهم. وعليه لا يمكن أن توفر الاداة مقياساً صادقاً لما تقيسه من مهمات ادارية اذا كانت الاختلافات في التقديرات ضمن المدارس اعلى منها بين المدارس.

في هذه الدراسة جرى استخدام تحليل التباين الاحادي (One-Way ANOVA) لمقارنة التباين داخل المدارس مع التباين بين المدارس، ويبين جدول (٧) نتائج هذا التحليل، حيث كانت جميع قيم ف دالة احصائياً عند مستوى (P<0.001) وبذلك يتحقق احد المؤشرات الدالة على صدق البناء.

جدول رقم (٧)

نتائج تحليل التباين للمقاييس الفرعية

المقياس الفرعي	قيمة ف*
أ- صياغة الأهداف المدرسية	٨ر٩٠
ب- الإعلام عن الأهداف	٨ر٨٤
ج- الإشراف والتقويم	٨ر٧٤
د- تنسيق المنهاج	١٠ر٩١
هـ- متابعة التقدم	١٠ر٥٣
و- المحافظة على انتظام التعلم	٥ر٨٨
ز- سعة الإطلاع	٤ر٨٥
ح- حوافز المعلمين	٥ر٦٧
ط- النمو المهني	٨ر٤٤
ي- المعايير الاكاديمية	٩ر١٠
ك- حوافز التعلم	٦ر٨٢

*جميع قيم ف دالة احصائياً عند مستوى (P<.0001)

ويتعزز هذا كذلك بمعاملات الارتباط العالية بين كل فقرة في الاداة والتقدير الكلي على المقياس الفرعي الذي تنتمي له، فتراوحت قيم معاملات الارتباط هذه من (٣١ر٠) الى (٨٤ر٠) (انظر الملحق رقم ١)، وكانت جميع هذه القيم دالة احصائياً عند مستوى

(P<.01). وتعتبر معاملات الارتباط هذه مؤشراً على أن الفقرات تقيس ما يقيسه المقياس الذي تنتمي له وتؤدي نفس غرضه (Allen & Yen, 1979; Gronlund, 1985).

وفي تحليل اضافي حيث حسبت مصفوفة الارتباطات بين جميع الفقرات (٨٠ فقرة) مع جميع المقاييس الفرعية ومع العلامة الكلية تبين في (٧٧) فقرة أن ارتباط الفقرة بالمقياس الفرعي الذي تنتمي له اعلى من ارتباط تلك الفقرة مع المقاييس الفرعية الاخرى ومع العلامة الكلية. ويستدل من ذلك أن ارتباط الفقرة مع الفرع الذي تنتمي له أقوى من ارتباطها مع الفروع الاخرى.

صدق البناء (الارتباطات بين المقاييس الفرعية)

يبين جدول (٨) قيم معاملات ارتباط بيرسون لجميع المقاييس الفرعية بالاضافة الى معاملات ثباتها الموجودة داخل الاقواس. وقد حسبت هذه المعاملات من استجابات (١٢٠) معلماً ومعلمة هم جميع افراد العينة الذين استجابوا لجميع الفقرات في المقياس. وقد كانت جميع المعاملات دالة احصائياً عند مستوى ٠١ر٠ مما يشير الى أن الارتباطات ليست نتيجة للصدفة، وقد وقعت قيم معاملات الارتباط في المدى من ٥٣ر٠ الى ٨٣ر٠ مما يوضح وجود ارتباطات قوية بين المهمات الادارية المختلفة. وبالرغم من كون الكثير من هذه المعاملات عالي نسبياً (فوق ٦٥ر٠) فإنه لا يوجد بينها أي معامل تزيد قيمته عن معامل الثبات، وتشير هذه النتيجة الى أن الفقرات ضمن المقياس الفرعي ترتبط مع بعضها بشكل اقوى من ارتباطها مع الفقرات في المقاييس الفرعية الاخرى، وهذا يؤكد ان المقاييس الفرعية تقيس مهمات ادارية تعليمية مختلفة على الرغم من وجود ارتباطات قوية فيما بينها، ويتعزز هذا الاستنتاج كذلك بمعاملات الارتباط المصححة لأثر الانخفاض الناتج عن عدم الثبات (corrected for attenuation)، حيث حسبت قيم هذه المعاملات وتبين أنها تقع في المدى من ٦٣ر٠ الى ٩٠ر٠. وبذلك فإن المعاملات المصححة لم تقترب من الواحد الصحيح بشكل كافٍ يسمح باستخدام المقاييس الفرعية المختلفة على نحو تبادلي. بمعنى أن المقاييس الفرعية وبالرغم من وجود ارتباطات قوية فيما بينها فإنها تقيس مهمات تعليمية مختلفة، وهذا ينسجم مع الاساس النظري الذي بني عليه المقياس، واعتماداً على هذه النتائج فإن مقياس الادارة التعليمية المعدّل يتكون من مقاييس فرعية تقيس مهمات ادارية تعليمية مختلفة تشكل بمجملها حقل الادارة التعليمية.

جدول رقم (٨)

مصفوفة الارتباطات بين المقاييس الفرعية لمقياس الادارة التعليمية

المقياس الفرعي	صياغة الاهداف	الاعلام عن الاهداف والتاكيد عليها	الاشراف والتقويم	تنسيق المنهاج	متابعة التحسن	المحافظة على انتظام التعليم	تحسين التعليم والنمو المهني	سعة الاطلاع	حوافز المعلمين	معايير اكاديمية	حوافز التعلم
صياغة الاهداف المدرسية	(٠ر٩٣)*	٠ر٨٣	٠ر٨٢	٠ر٧٨	٠ر٧٥	٠ر٦٧	٠ر٧٧	٠ر٥٤	٠ر٦٣	٠ر٧٤	٠ر٧١
الاعلام عن الاهداف والتاكيد عليها		(٠ر٩١)	٠ر٨١	٠ر٧٧	٠ر٧٣	٠ر٦٦	٠ر٧٧	٠ر٥٣	٠ر٦٤	٠ر٧٦	٠ر٧٤
الاشراف على التعليم وتقويمه			(٠ر٩٥)	٠ر٨٠	٠ر٨١	٠ر٦٩	٠ر٨٢	٠ر٦٥	٠ر٧٨	٠ر٨٢	٠ر٧٣
تنسيق المنهاج				(٠ر٩٢)	٠ر٨٢	٠ر٦٨	٠ر٨١	٠ر٥٨	٠ر٦٤	٠ر٧٩	٠ر٦٧
متابعة التحسن لدى التلاميذ					(٠ر٩٢)	٠ر٦٧	٠ر٨١	٠ر٦٨	٠ر٦٩	٠ر٧٨	٠ر٧٠
المحافظة على انتظام التعلم						(٠ر٨٠)	٠ر٦٤	٠ر٦٢	٠ر٥٨	٠ر٦٧	٠ر٧٠
تحسين التعليم والنمو المهني							(٠ر٩٣)	٠ر٦٨	٠ر٨٣	٠ر٧٣	٠ر٧١
سعة الاطلاع								(٠ر٧٧)	٠ر٦٥	٠ر٦٤	٠ر٥٤
توفير حوافز للمعلمين									(٠ر٨٧)	٠ر٧٣	٠ر٦٣
وضع معايير اكاديمية										(٠ر٨٩)	٠ر٧٠
توفير حوافز للتعلم											(٠ر٩١)

* جميع المعاملات داخل الاقواس هي معاملات الثبات المحسوبة وفقاً لمعادلة كرونباخ الفا.

ومن ناحية أخرى، فإنه يمكن توفير ادلة اضافية على صدق البناء للاداة من خلال فحص الارتباطات بين المقاييس الفرعية بحثاً عن بعض العلاقات النظرية المتوقعة. فبالرجوع الى الجدول (٨) نجد أن أعلى ارتباط في المصفوفة هو بين المقاييس الفرعية، "صياغة الاهداف المدرسية" "والاعلام عن الاهداف والتأكيد عليها"، وتقيس هذه المقاييس مهمات ادارية تعليمية ترتبط فيما بينها بشكل واضح من الناحية النظرية وتجتمع معاً في نفس البعد السلوكي للادارة التعليمية وهو "تعريف مهمة المدرسة"، وجاءت معاملات الارتباط بين "تنسيق المنهاج" و "متابعة تقدم التلاميذ" وبين "صياغة الاهداف" و "الاشراف على التعليم وتقويمه" وبين "تحسين التعليم وتشجيع النمو المهني" و "الاشراف على التعليم وتقويمه" في المرتبة الثانية، ولا يخفى على أحد العلاقة النظرية التي تربط بين هذه العناصر، فالغاية من الاشراف والتقويم هو التحسين وتحقيق الاهداف.

وبذلك جاءت النتائج العملية لتؤكد العلاقات النظرية بين المقاييس الفرعية وفي هذا دلالة على أن المقاييس الفرعية المكونة للاداة تقيس ما صممت لقياسه.

الخلاصة والتوصيات

هدفت هذه الدراسة الى التعرف على الخصائص السيكومترية لمقياس الادارة التعليمية بصورته المعّربة والمعّدلة، هذا وقد انتهى المقياس بصورته النهائية بعد مروره بخطوات التعريب والتعديل والتحكيم الى (٨٠) فقرة تفي بمحكات صدق المحتوى وتغطي احدى عشر مهمة ادارية تعليمية ضمن ثلاثة ابعاد رئيسية في الادارة التعليمية، وقد تراوحت قيم معاملات التميز للفقرات (ارتباط الفقرة مع المقياس الفرعي الذي تنتمي له) بين (٣١ر٠) و (٨٤ر٠) وكان عدد الفقرات التي تزيد معاملات ارتباطها على ٥٠ر٠ ست وسبعين فقرة، وتعطي هذه القوة في معاملات الارتباط دلالة واضحة على تجانس فقرات كل مقياس فرعي واتساقها فيما تقيس. وبالفعل فقد تراوحت معاملات ثبات التجانس الداخلي للمقاييس الفرعية والمحسوبة وفقاً لمعادلة كرونباخ الفا بين (٧٧ر٠) و (٩٥ر٠). وهذه القيم لمعاملات الثبات تكافىء نظيراتها في الصورة الاجنبية او قد تتفوق عليها. وقد وجدت فروق دالة احصائياً ($P<.0001$) بين متوسطات التقديرات

للسلوك الاداري التعليمي المعطاة لمديري المدارس المختلفة مما يدل على فعالية المقياس في التمييز بين المديرين، وهذه واحدة من دلالات صدق الاداة، وقد وفرت النتائج المجتمعة من الارتباطات الثنائية بين المقاييس الفرعية دلالات اخرى على صدق البناء، فقد اشارت النتائج الى أن هذه المقاييس تقيس المهمات الادارية التعليمية التي صممت لقياسها،، وجاءت النتائج العملية مطابقة للتوقعات النظرية التي يستدل عليها من النموذج الاداري المعتمد في بناء المقياس بصورته الاصلية. فالارتباطات بين فقرات اي مقياس فرعي اقوى من الارتباطات لتلك الفقرات مع فقرات المقاييس الاخرى. كذلك كانت الارتباطات العالية بين مقاييس فرعية مرتبطة مع بعضها من الناحية النظرية وغالباً ما تقع ضمن نفس البعد في الادارة التعليمية.

في ضوء دلالات صدق المحتوى وصدق البناء ومعاملات الثبات وفاعلية الفقرات المستخرجة من عينة الدراسة يمكن القول بأن المقياس يتمتع بخصائص سيكومترية كافية تبرر استخدامه بصورة كلية او جزئية في تقدير السلوك الاداري التعليمي لمدير المدرسة ضمن المهمات الادارية المعنية. ويمكن الاستفادة من البيانات التي يوفرها في اجراء المزيد من البحوث المتصلة بالإدارة التعليمية مثل ربط السلوك الاداري التعليمي للمدير بتحصيل طلبة مدرسته. ويصحح المقياس من خلال حساب درجة الفرد على كل فقرة ودرجته في كل مهمة إدارية والتي هي بمثابة مجموع تقديراته على فقراتها. وينظر للمدراء الذين يحصلون على تقديرات مرتفعة (فوق مستوى معين يحدد حسب الغرض) باعتبارهم يمارسون سلوكات إدارية تعليمية فعالة. وبالإضافة لذلك فإنه يمكن ترتيب المدراء في كل مهمة إدارية حسب درجاتهم فيها، وعندها يمكن تحديد موقع كل مدير ضمن مجموعته المعيارية. واذا كان لابد من استخدام مثل هذه التقديرات في اتخاذ قرارات واصدار احكام تتعلق بفاعلية المديرين وتقويمهم فإنه لابد من استخراج معايير اردنية للاداء على هذا المقياس ومعايير محلية لكل منطقة تعليمية في الاردن. وانسجاماً مع هذا التوجه يوصي الباحثان باعادة اجراءات الدراسة وتطبيق الاداة على عينات ممثلة ذات حجم مناسب يسمح باستخراج مثل هذه المعايير.

ملحق رقم (١)

السلوكـــــــــات	الوســط الحسابي	الإنحراف المعيــاري	معامل التميز
أ. صياغة الاهداف المدرسية	**١ر٢٦**	**٧ر١٣**	
١ يطور اهدافاً ترفع من مستوى التحصيل الاكاديمي	٣ر٨٣	١ر١٥	٠ر٧٥
٢ يضع اهدافاً اكاديمية يمكن تحقيقها في موعدها المحدد.	٣ر٧٥	١ر١٩	٠ر٧٩
٣ يصوغ الاهداف المدرسية بدلالة مسؤولية اعضاء هيئة التدريس عن تحقيقها	٣ر٧٥	١ر١٦	٠ر٨١
٤ يعتمد على مدخلات اعضاء هيئة التدريس في تطوير الاهداف	٣ر٦٩	١ر٢٢	٠ر٧٩
٥ يستفيد من المعلومات المتوفرة عن تحصيل الطلبة في تطوير الأهداف	٣ر٦٩	١ر٢٢	٠ر٨١
٦ يضع اهدافاً يسهل على المدرسين ترجمتها الى اهداف تعليمية	٣ر٦٦	١ر٢٤	٠ر٨١
٧* يضع اهدافاً واقعية يمكن تحقيقها في ضوء الامكانات المتوافرة	٣ر٧١	١ر٣١	٠ر٧٩
ب. الإعلام عن الأهداف المدرسية والتاكيد عليها	**١ر٢٣**	**٥ر٩٧**	
١ يناقش الاهداف الاكاديمية المدرسية مع أولياء امور الطلبة	٣ر٧٩	١ر١٨	٠ر٦٩
٢ يؤكد على الاهداف المدرسية في اللقاءات الفردية مع المعلمين	٣ر٩١	١ر٢٠	٠ر٧٦
٣ يؤكد على الاهداف الاكاديمية المدرسية في الاجتماعات الرسمية لاعضاء الهيئة التدريسية	٤ر٠٦	١ر١٨	٠ر٧٤
٤ يرجع الى الاهداف المدرسية عندما يتخذ قرارات تتعلق بالمنهاج مع المدرسين	٣ر٨٩	١ر١٧	٠ر٨١
٥ يتأكد أن الاهداف قد علقت في مكان بارز	٣ر٦١	١ر٢٠	٠ر٧٢
٦ يبرز الاهداف الاكاديمية المدرسية في الاجتماعات العامة	٣ر٨٢	١ر٢٣	٠ر٧٣

تابع ملحق رقم (١)

السلوكـــــــــــات	الوســط الحسابي	الإنحراف المعيــاري	معامل التمييز
جـ. الاشراف على التعليم وتقييمه	**٤٨ر٥**	**٤٣ر١٢**	
١ يقوم بزيارات صفية غير رسمية بشكل منتظم	٩٢ر٣	٢٤ر١	٧٢ر٠
٢ يؤكد على انسجام الاهداف التدريسية مع اهداف المدرسة	٩٥ر٣	٠٤ر١	٧٦ر٠
٣ يجتمع مع معلمي المبحث الواحد ليضمن انهم يعملون على تحقيق نفس الأهداف	٧٦ر٣	٢٢ر١	٧٣ر٠
٤ يراجع إنتاج الطلبة وعملهم عند تقييم المعلمين	٦٠ر٣	٢٦ر١	٧٢ر٠
٥ يُقيّم المعلمين على أساس تحقيق الاهداف الاكاديمية	٦٢ر٣	٢١ر١	٨٠ر٠
٦ ينبه المدرس الى مجالات القوة في التدريس خلال اللقاء الذي يتبع الزيارات الصفية	٦٤ر٣	٢٦ر١	٨١ر٠
٧ ينبه المدرس الى مجالات الضعف في التدريس خلال اللقاء الذي يتبع الزيارات الصفية	٧٣ر٣	٢٥ر١	٨٠ر٠
٨ يسجل مجالات القوة في التدريس في سجل تقييم المدرس	٧٦ر٣	٢٤ر١	٧٦ر٠
٩ يسجل مجالات الضعف في التدريس في سجل تقييم المدرس	٦٥ر٣	٣١ر١	٧٠ر١
١٠ يخبر المدرس بعد الزيارة الصفية بالوقت الذي امضاه الطلبة في تأدية الواجبات الصفية	٥٠ر٣	٢٢ر١	٧٣ر٠
١١ يدون ممارسات تدريسية معينة ذات علاقة بالاهداف الصفية في سجل تقييم المدرسين	٨٠ر٣	١٢ر١	٧٧ر٠
١٢* يناقش نتائج الطلبة مع المدرسين بشكل دوري	٦٩ر٣	٢٥ر١	٧٨ر٠
١٣* يطلب من المشرفين التربويين القيام بزيارات اشرافية	٧١ر٣	٠٧ر١	٥٨ر٠
د. تنسيق المنهاج	**٣٤ر٣**	**٢٣ر٨**	
١ يعين المسؤول عن تنسيق محتوى المنهاج في الموضعات المختلفة	٥٨ر٣	١٨ر١	٦٠ر٠
٢ يؤكد على ترجمة الأهداف المدرسية الى اهداف منهجية مشتركة	٨٤ر٣	٠٩ر١	٨٠ر٠

تابع ملحق رقم (١)

السلوكـــــــــات	الوســـط الحسابي	الإنحراف المعيــاري	معامل التمييز
٣ يعتمد على نتائج الاختبارات المدرسية في اتخاذ قرارات تتعلق بالمنهاج	٣ر٧٢	١ر٢٣	٠ر٧٩
٤ يؤكد على انسجام اهداف البرامج الخاصة مع اهداف المدرسة	٣ر٧٨	١ر١٤	٠ر٨١
٥ يعمل على أن تكون الاختبارات التحصيلية بدلالة الاهداف المنهجية	٣ر٩٠	١ر٠٨	٠ر٧٩
٦ يشارك في الاجتماعات التي تهدف الى تعديل او اختيار المواد التعليمية	٣ر٨١	١ر٢٥	٠ر٧٢
٧* ينقل ملاحظات اعضاء هيئة التدريس عن موضوعات المناهج الى المسؤولين في مديرية التربية والتعليم	٣ر٦٥	١ر٢٤	٠ر٧١
٨* يؤكد على اتمام عضو هيئة التدريس لمحتوى المنهج في الوقت المحدد	٤ر٢٢	١ر٠٩	٠ر٥٥
٩* يضمن انسجام محتوى المواد التعليمية المساعدة (وسائل وغيرها) مع اهداف المنهاج	٣ر٨٨	١ر١٣	٠ر٦٩
هـ. متابعةتحصيلالطلبةونتائجهم	**٢٨ر٩**	**٨ر١٧**	
١ يجتمع بشكل فردي مع المعلمين لمناقشة التحصيل الاكاديمي للطالب	٣ر٨٧	١ر٢١	٠ر٧٢
٢ يناقش مع المعلمين اسئلة الاختبارات في المباحث المختلفة بقصد تحديد فعاليتها	٣ر٦٧	١ر٣٠	٠ر٧٤
٣ يستخدم نتائج الطلبة في متابعة مدى التقدم نحو الاهداف المدرسية	٣ر٨٢	١ر١٩	٠ر٧٠
٤ يوزع نتائج الطلبة في الاختبارات العامة على المدرسين بشكل دوري	٣ر٧٣	١ر٢٠	٠ر٧٥

تابع ملحق رقم (١)

السلوكـــــــــات	الوســط الحسابي	الإنحراف المعيــاري	معامل التميز
٥ يعلم المدرسين رسمياً بتقييمه للنتائج التحصيلية في المدرسة	٣ر٦٩	١ر٢٣	٠ر٧٨
٦ يعلم الطلبة بتقييمه للنتائج التحصيلية للمدرسة	٣ر٥٦	١ر٣٠	٠ر٨٠
٧ يحدد الطلبة الذين يحتاجون الى برامج علاجية (حصص تقوية)	٣ر٣٧	١ر٣١	٠ر٧٥
٨ يطور برامج تعليمية ملائمة للطلبة الذي هم بحاجة للمساعدة	٣ر١٧	١ر٤٠	٠ر٦٨
و. المحافظة على انتظام التعليم	**٢٣ر٩**	**٤ر٩٤**	
١ يؤكد على عدم إعاقة وقت التدريس (الحصص) بالمهرجانات العامة	٤ر١٧	١ر٠٧	٠ر٦٢
٢ يؤكد على عدم دعوة الطلبة الى الادارة خلال وقت الحصة	٣ر٩٣	١ر١٨	٠ر٦٤
٣ يدعو الطلبة الى عدم التغيب عن الحصص المدرسية	١ر٤١	١ر٠٢	٠ر٤١
٤ يؤكد على ان يعوض الطلبة المتغيبون عن المدرسة ما فاتهم من حصص تدريسية	٣ر٦٧	٦ر٢٢	٠ر٥٣
٥ يتأكد من استغلال وقت الحصة في تعلم مفاهيم واكتساب مهارات جديدة	٣ر٩٤	١ر١٢	٠ر٦٩
*٦ يؤكد على عدم حرمان الطالب المتأخر عن المدرسة في الصباح من متابعة يومه الدراسي	٣ر٨٢	١ر٢٤	٠ر٤٩
ز. رؤيته واطلاعه على امور المدرسة	**١٧ر٩**	**٤ر٦٧**	
١ يتحدث مع الطلبة والمدرسين بين الحصص وفي اوقات الاستراحة	٣ر٩٨	١ر١٧	٠ر٥١
٢ يقوم بزيارات صفية لمناقشة قضايا مدرسية مع الطلبة والمدرسين	٤ر٠١	١ر٠٧	٠ر٦٤
٣ يحضر او يشارك في النشاطات اللامنهجية	٤ر١٦	١ر٠٠	٠ر٦٣
٤ يقوم باشغال بعض الحصص للمعلمين الغائبين حتى يحضر البديل	٣ر٣٢	١ر٥٥	٠ر٤٥

تابع ملحق رقم (١)

السلوكـــــــــــات	الوســط الحسابي	الإنحراف المعيــاري	معامل التمييز
٥ يقوم بالتدريس وبمهام تدريسية اخرى	٢ر٥٠	١ر٥٥	٠ر٣١
ح.توفير الحوافز للمعلمين	**١٦ر٥**	**٥ر٦٥**	
١ يثنى بشكل علني على الاداء المتميز للمعلمين	٣ر٨٤	١ر٣٧	٠ر٧٦
٢ يفاخر بالمعلم الجيد وادائه	٣ر٨٧	١ر٣١	٠ر٦٩
٣ يوجه كتب شكر للمعلم تقديراً للجهد والانجاز المتميز له	٣ر١٣	١ر٤٠	٠ر٧٩
٤ يتيح فرص النمو المهني والترقية للمعلم المتميز بادائه	٣ر٤١	١ر٣٥	٠ر٧٩
٥* يضع اسم المعلم المتميز على لوحة شرف خاصة في ادارة المدرسة	٢ر٣٠	١ر٤٣	٠ر٥١
ط. تشجيع النمو المهني وتحسين التعليم	**٣٢ر٩**	**٨ر٨٩**	
١ يعلم المعلمين بالفرص المتاحة للنمو المهني في الجوانب التي تتصل باهداف المدرسة	٣ر٧٦	١ر١٧	٠ر٧٨
٢ يختار انشطة للتدريب اثناء الخدمة تنسجم مع الاهداف الاكاديمية للمدرسة	٣ر٥٩	١ر١٤	٠ر٧٦
٣ يدعم طلبات المدرسين للالتحاق بانشطة ودورات تتصل باهداف المدرسة الاكاديمية	٣ر٩١	١ر١٨	٠ر٧٤
٤ يوزع على المدرسين بعض المقالات او الدراسات المتعلقة بتحسين فعالية التدريس	٣ر٢٥	١ر٣٥	٠ر٦٦
٥ يشجع المدرس على استخدام ما اكتسبه من مهارات اثناء التدريب في الصف	٣ر٦٢	١ر٢٢	٠ر٧٣
٦ يحضر جانب من الانشطة التدريبية المتعلقة بالتدريس	٣ر٨٦	١ر١٥	٠ر٧٨
٧ يعطي الوقت للمعلمين خلال الاجتماعات ليتبادلوا المعلومات المتعلقة بالخبرات الصفية	٣ر٧٥	١ر٢١	٠ر٧٦

تابع ملحق رقم (٩)

السلوكـــــــــات	الوســط الحسابي	الإنحراف المعيــاري	معامل التمييز
٨ يجتمع مع المعلمين بشكل فردي لمناقشة قضايا تتعلق بالتعليم	٣ر٨٣	١ر١٧	٠ر٧٨
٩ يدعو المختصين من خارج المدرسة للتحدث عن قضايا تعليمية في المدرسة	٣ر٥٠	١ر٣٠	٠ر٦٧
ي.تطوير المعايير الاكاديمية	**٢٢ر٦**	**٥ر٦٣**	
١ يضع معايير عالية لاتقان الطلبة للمهارات الاساسية	٣ر٦١	١ر١٠	٠ر٦٥
٢ يعلم التلاميذ في جميع المستويات الصفية عن ما هو متوقع منهم	٣ر٧٢	١ر١١	٠ر٧٦
٣ يطبق معايير الترفيع التي تتطلب من الطالب الوصول الى مستوى مقبول من الاتقان	٣ر٦٥	١ر١٤	٠ر٨١
٤ يدعم المدرس في تنفيذ السياسة الاكاديمية للمدرسة			
٥* يضع معايير موضوعية محددة لاختيار الطلبة المبدعين (المتميزين)	٣ر٧٣	١ر٢٠	٠ر٧٨
٦ يشجع المعلمين على البدء في التعليم من بداية الحصة وحتى انتهائها	٤ر١٠	١ر٢٣	٠ر٥٠
ك.توفير حوافز للتعليم	**٢٤ر٣**	**٥ر٥٩**	
١ يقدر الطلبة المتفوقين في بعض الاعمال بتقليدهم جوائز رمزية	٤ر٤١	٠ر٩٧	٠ر٧٩
٢ يبرز الطالب المتميز في الاجتماعات العامة	٤ر١٤	١ر٠٦	٠ر٨٢
٣ يقدر الانجاز المتميز للطالب من خلال مقابلته مع انتاجه في الادارة	٤ر٠٢	١ر٠٩	٠ر٨٤
٤ يعبر عن شكره لتحسن الطلبة من خلال الاتصال باولياء امورهم	٣ر٩٦	١ر١١	٠ر٧٥
٥* يعمل على تطوير لوائح الشرف في الصفوف والمدرسة	٣ر٥٣	١ر٢٨	٠ر٥٩
٦* يوزع الجوائز والشهادات التقديرية على الطلبة الذين يظهرون تقدماً ملحوظاً في تعلمهم	٤ر٢١	١ر١٧	٠ر٧٠

*فقرات مضافة نتيجة عملية التطوير

المصادر والمراجع

المراجع العربية

الدليمي، أحمد. **الخصائص القيادية لمديري ومديرات المدارس الابتدائية كما يراها المديرون والهيئات التعليمية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، العراق، ١٩٨٩.

السعود، راتب، وبطاح احمد. اختيار مدير المدرسة الثانوية في الاردن: اسس مقترحة، **ابحاث اليرموك** ٩ (٢) ص ص ١٩٥-٢٢٧، ١٩٩٣.

سلامه، كايد. **مدير المدرسة**: مشرف مقيم. ورقة غير منشورة ، جامعة اليرموك، إربد، ١٩٨٧.

العظامات، خلف. المشكلات التي تواجه مديري مدارس وحدة الاشراف التربوي في البادية الشمالية الشرقية/ محافظة المفرق، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، ١٩٩٣.

العمري، عبدالله. **تصورات مديري التربية والتعليم ومساعديهم والمشرفين التربويين في محافظة اربد لدور مدير المدرسة الثانوية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، ١٩٩٢.

المراجع الأجنبية

Allen, M & Yen, W. *Introduction to Measurement Theory*, Mosterey, California: Brooks/ Cole, 1979.

Casey, H., *Managerial Behavior of Pricipals*. Upublished Ph. D. dissertation. School of Education, Stanford University, 1980.

DeBeviose, W., "Synthesis of research on the principal as Instructional leader". *Phi Delta Kappa*, 41(5), 14-20, 1984.

Duke, D., *School leadership and Instructional Improvement*. New York: Random House, 1987.

Feldt, L. The approximate sampling distribution of Kuder-Richardson reliability coefficient twenty, *Psychomtrika*, 30 357-370, 1965.

Feldt, L., Atest of the hypothesis that Cronbach's alpha or Kuder-Richardson coefficient twenty is the same for two tests. *Psychometricka*, 24, 363-373, 1969.

Gronlund, N., *Measurenment and Evaluation in Teaching* (5th ed.). New York: Macmillan, 1985.

Hallinger, P.J., Assessing The Isntructional Management Behavior of Principals. *Unpublished Ed. D. dissertation*, School of Education Stanford University-Stanford, 1983.

Hallinger and Murphy, J., Assessing the Instructionnal leadership behavior of principals. *The Elementary school Journal*, 86 (2), 217-248, 1985.

Hallinger, P. and Murphy, J., Assessing and developing principal Instructional leadership. *Education Leadership*, 45(1), 45-61, 1987.

Isome, M. E., The analysis of relationship among the organizational climate of Selected big schools. The principals leadership behavior and teacher discussion involvement. Dissertation Abstracts International, 44 (7), 1992-A., 1983.

Kroeze, D. J., Effectinve princpals as Instructional leaders: New directions for research. *Administrator's Notebook*, 39, 9, 1984.

Krug, F., The pricipal's Impact on student Achieement Unpublished Doctoral Dissertation, San Francisco University: San Francisco, 1986.

Latham, G. and Wexley, K., *Increasing Productivity through performance appraisal.* Menlo Park CA: Addision Wesley, 1981.

Leither, David, "*Principal Instructional management Behavior and School Effectiveness: An Organizational Perspective*". Paper presented at The Annual meeting of the american Education Research Association (New Orleans, L A., Aprial 5-9), 1988.

Macneil, Angus J., 'Principal Instructional Management and its relations to Teacher Job Satisfaction". Dissertation Abstracts International, A, 53/11, P. 3758, 1993.

Martin, Jane Perceptions of effective secondary principal Instructional Leadership behavior by principals, superintendents and board presidents. Dissertation Abstracts International 51 (7), 2220-A, 1991.

Martin, W., and Willower, D., The managerial behavior of high school principals, *Educational Administration Quarterly*, 17 (1), 69-90, 1981.

Mazzarella, Jo-Ann. "Instructional leadership: Profile of an Elementary school principal", *OSSC-Bulletin*, vo. 26, No. 3, 1982.

Murphy, J. F., Weil, M., Hallinger, P. O. Mitman, A., Academic press: Translating high expectations into school polices and classroom practices. *Educational Leadership*, 40 (3), 22-26.

O'Day, K., The relationship between principal and teacher perception of principal instructional management behavior and student achievement. Unpublished doctoral dissertation, Northern Illions University, Dekalb, 1984.

Pinter, N., The Mintzberg method: What have we really learned? Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York, 1982.

Rowan, B., Dwyer, D., and Bossert, S., "*Methodological Considerations in the Study of effective principals*". Paper presented at the annual Meeting of The American Education Research Association, New York, March, 1982.

Salley, C., McPherson, R and Boehr, M., What principals do: Apreliminary Occupation analysis. In D. Erikson and T. Reler (Eds.). *The principal in metropholitan School*. Berkeley, CA: McCutchan, 1979.

Sheppard, L. Bruce. "A Study of The Relationship among Instructional leadership Behaviors of The school Principal and Selected of school-level characterstics". Dissertation Abstracts International A., 54109, p. 3287, 1992.

Short, Paula M. & Spencer, William, A., "*Principal Instructional Leadership*". paper presented at The Annual Meeting of The American Educational Research Association (San Francisco, CA), 1989.

Stedman, Lawrence c. "It is time we changed the effective school Formula" Phi Delta Kappan, 69 (3) 215-224, 1987.

Willis, Q., The work activity of School principals: An observational study. *The Journal of Educational Administration*, 18, 27-54, 1980.